

Godwin Lämmermann
Elisabeth Naurath
Uta Pohl-Patalong

Arbeitsbuch Religionspädagogik

Ein Begleitbuch
für Studium und Praxis

GÜTERSLOHER VERLAGSHAUS

chologisch-existenzielle Inhalt von Hoffnung setzt sich in dieser Entwicklung (Erikson 1988); wer die Fähigkeit zur Hoffnung nicht gelernt hat, wird sie auch später nicht erfahren können. In der Erfahrung einer vertrauensvollen Bezugsperson wird auch die Möglichkeit einer vertrauensvollen Gottesbeziehung angelegt. Psychoanalytisch gesehen ist das Gottesbild von Kindern eine Spiegelung ihrer negativen wie positiven Elternerfahrungen.

In tiefenpsychologischer Sicht wird Religiosität als Ergebnis frühkindlicher Erfahrungen mit Primärobjekten verstanden. Nach Auffassung der an der Ich-Psychologie von Erik Erikson orientierten Religionspsychologie ist dabei entscheidend, wie und wie weit »Urvertrauen« erworben wurde.



1. Eingangs wurde behauptet, dass es in der Psychologie drei Hauptströmungen gibt, die für die Religionspsychologie relevant wären. Zwei der drei Richtungen wurden dargestellt: Skizzieren Sie sie kurz und suchen Sie nach religionspädagogischen Konsequenzen.

2. Sammeln Sie Beispiele für psychische Folgen einer fehlgeschlagenen religiösen Erziehung.

3. Erinnern Sie sich an die religionspädagogischen Grundbegriffe? Können Sie sie den religionspsychologischen Grundpositionen zuordnen?

2.3.2 Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien

Elisabeth Naurath



»Neulich habe ich ein Seminar zum Thema »Erwachsen glauben« besucht. Was ich dort gelernt habe, war für mich ganz aufregend. Der Gott meiner Kindheit war immer sehr streng, sehr distanziert und sehr misstrauisch. Ich habe lange unter diesem kalten Gott gelitten und ihn schließlich verabschiedet. So wie man sich von einem Kleidungsstück verabschiedet, wenn es einem nicht mehr passt.« (Frau I., Sprechstunde im Sonntagsblatt vom 1. 12. 2002, Nr. 48, 19).

Ist das möglich, sich von seinem Gottesbild zu lösen als wäre es ein nicht mehr adäquates Kleidungsstück? Kann Glauben wachsen? Wie entwickelt sich Religiosität? Gibt es hier überindividuelle Strukturen, die man in anthropogenetischen Modellen verallgemeinern kann? Haben diese Modelle eine Stufenabfolge, die eine Wertigkeit einschließt? Und überhaupt: Widerspricht nicht schon die bloße Vorstellung einer Glaubensentwicklung dem »sola gratia« der Rechtfertigungslehre?

Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie

Die Genese von Religiosität kann als eines der zentralen Themen gegenwärtiger Religionspädagogik bezeichnet werden. Die so genannte »Empirische Wende« hat zu einer breiten Rezeption entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in der Religionspädagogik geführt.

Wie beispielsweise an der evidenten Rolle von William James (1842-1910) und Wilhelm Wundt (1832-1920) für die Liberale Religionsdidaktik zu sehen ist, hat die religiöse Entwicklungspsychologie Vorläufer (→ Kap. 2.3.1). So wird die Frage nach der Lehrbarkeit des Glaubens bei Gerhard Böhne durchaus an die Vorstellung einer Entwicklungsmöglichkeit und -fähigkeit von Religiosität geknüpft (vgl. Böhne 1922).

Bis in die 1960er Jahre waren in der Religionspädagogik »Endogenistische Phasentheorien« vorherrschend, d.h. die Religiosität eines Menschen entwickelt sich endogen aus Anlagen heraus, die jedem Menschen angeboren sind. In den Hintergrund tritt bei den endogenen Erklärungen der Einfluss der Sozialisation, aber auch der Blick auf individuelle Lebensprozesse. Problematisch ist zudem eine theologische Distanzierung von Personen, deren endogene Religiosität sich überhaupt nicht oder aber nicht adäquat entwickelt.

Der religionspädagogische Diskurs orientierte sich in den 1960er Jahren stark an psychoanalytischen Modellen bzw. deren kritischer Weiterentwicklung, aber auch an persönlichkeitspsychologischen Konzepten wie dem von Erik Erikson. Die Koppelung der Entstehung von Gottesbild und Über-Ich-Entwicklung in der von Freud als ödipal bezeichneten Phase wurde lange rezipiert und bis heute modifiziert; zum Beispiel durch die Untersuchungen der Psychoanalytikerin Ana Maria Rizzuto, die ausgehend von der Objekttheorie Winnicotts zeigt, dass die frühe Mutter-Kind-Beziehung ontogenetisch für die religiöse Entwicklung ausschlaggebend sei.

Für die Religionspädagogik erwies sich der Blick auf die frühkindliche Phase und die Dependenz von Religiosität und prägendem Einfluss der Eltern (Eltern-imagines) als weiterführend. Auch die lebensgeschichtliche Perspektive, die in dem Identitätskonzept Eriksons zum Ausdruck kam, brachte in der Kor-

relation von Lebensthemen (wie beispielsweise Urvertrauen versus Misstrauen) und religiösen Fragestellungen konstruktive Neuansätze.

Die nachfolgende Kritik am Identitätskonzept als solchem erfolgte unter dem Einfluss der Sozialisationsforschung, die mit Beginn der 70er Jahre die Perspektive revolutionierte. Seitdem stellt der exogene Blickwinkel die persönlichkeitspsychologische Entwicklung von Identität unter die Bedingungen von Gesellschaft und Lebenskontext. Und eben diese erweisen sich zunehmend als entchristlicht und im Licht der Postmoderne-Diskussion als fragmentarisch, pluralistisch und unter dem Anspruch von wachsender Rollenflexibilität als zunehmend unabgeschlossen.

Erst der Einfluss der Kognitionspsychologie durch die – in Deutschland sehr späte – Rezeption der Arbeiten Piagets setzte den gegenläufigen Konzepten von endogener und exogener Entwicklung ein interaktionistisches Modell entgegen. Weder sei das Subjekt a priori (unabhängig aller Erfahrung) seinen Anlagen unterstellt noch vorbehaltlos (als »tabula rasa«) den gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt. Vielmehr ist für die anthropogenetische Entwicklung in jeder Hinsicht von einem wechselseitigen Einfluss von Subjekt und Objekt auszugehen, d.h. das Subjekt nimmt interaktiv und konstruktiv an seiner Subjektwerdung teil.

So wurde die Rezeption der interaktionistisch-konstruktivistischen Theorien von Piaget und Kohlberg in ihrem Einfluss auf die religiöse Entwicklung dominierend.



Diskutieren Sie aufgrund eigener Erfahrungen die Notwendigkeit der Kenntnis entwicklungspsychologischen Basiswissens für Religions- bzw. GemeindepädagogInnen.



- Lesen Sie: Bucher, A. A. (1995a): Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie, in: Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hg.) (1995): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 28-46.
- Zentrale Texte zu den kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien finden Sie in dem Sammelband von Büttner, G./Dieterich, V.-J. (Hg.) (2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart. Verschaffen Sie sich hier einen Überblick.

Jean Piaget als Vertreter der kognitiv-strukturellen Psychologie

Eine Religionslehrerin singt in ihrer 1. Klasse das Lied »Gott hat alle Kinder lieb«, in dem es am Ende heißt: »hält uns alle, alle in der Hand«. Daraufhin schüttelt eine Schülerin ihren Kopf und meint: »Wie soll denn das gehen? Da müsste Gott aber große Hände haben. Und wie würde er dann aussehen?«

Die Denkstrukturen der Religionslehrkraft und der SchülerInnen sind auf verschiedenen Niveaus: Während Erwachsene ganz selbstverständlich metaphorische Rede benutzen, denken Grundschulkinder konkret-operational, d.h. sie bedürfen der konkreten Anschauung, um zu verstehen, aber auch: sie verstehen Bilder als konkrete Anschauungen. Aufgabe der Lehrkraft ist es daher, Übersetzungsarbeit zwischen den verschiedenen Welten des Denkens und Verstehens zu leisten. Entwicklungspsychologisches Basiswissen ist hierzu nötig.

Erst Ende der 60er Jahre wurden die entwicklungspsychologischen Studien Jean Piagets im deutschsprachigen Raum entdeckt. Jean Piaget (1896-



Jean Piaget (1896-1980)

1980) gilt als der Entwicklungspsychologe schlechthin: Seine Forschungen zur »genetischen Epistemologie«, also zur Entwicklung der menschlichen Erkenntnis, waren nicht nur sehr umfassend, sondern auch bahnbrechend.

Schon als Kind untersuchte er die verschiedenen Strukturen von Muscheln und Schnecken in Schweizer Seen und führte ihre Variabilität der Formen auf deren Prozess der Adaption (auf wechselseitig sich beeinflussende Anpassungsvorgänge, ob sie nun am Grund des Sees oder dem Wind und den Wellen ausgesetzt leben) zurück. Dieser biologische Blick auf die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung bestimmte auch seine Arbeiten zur kognitiven Entwicklung des Menschen, wobei er hierzu die »klinische Methode« entwickelte: Die Denkstrukturen des Menschen lassen sich nicht messen, sondern nur in Gesprächen und Interviews erfragen.

Die aktive Rolle des Subjekts bei der Entwicklung des Denkens ernst zu nehmen, begründete eine neue Sicht des Kindes: Der heranwachsende Mensch wird nun in seiner aktiven Mitgestaltung des Sozialisationsprozesses wahrgenommen. Das Kind ist nicht ein defizitärer Erwachsener, sondern qualitativ anders. Als konstruktivistisch beschreibt Piaget die Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt, d.h. nach und nach werden die Erkenntnisstrukturen durch aktives Handeln des Subjekts aufgebaut. Der Ursprung der Erkenntnis liegt in einer unaufhörlichen Wechselbeziehung von Subjekt und Objekt.

Man stelle sich das Bild einer Wippe vor: Auf der einen Seite das Subjekt mit seinen bereits erworbenen Erkenntnisstrukturen, auf der anderen die Welt der

Objekte, der neuen Erfahrungen, die das erkennende Subjekt zunächst herausfordern um nicht zu sagen: überfordern. Ziel der *Äquilibration* als Selbstregulierungsprozess ist nun, das Gleichgewicht zwischen *Assimilation* (d.h. Neues wird immer an bereits aufgebaute Strukturen angeglichen) und *Akkommodation* (vorhandene Erkenntnisstrukturen werden durch die assimilierten Elemente modifiziert) wiederherzustellen. Der Widerstand der Phänomene und Erfahrungen, wenn also die Assimilation an die vorhandenen Erkenntnisstrukturen nicht gelingt, führt quasi zur Weiterentwicklung des Denkens: die Struktur des Denkens liegt nun auf einem qualitativ höheren Niveau! Das berühmteste Beispiel für die kognitive Entwicklung ist der Versuch mit den beiden Trinkgläsern.

Ein leicht nachzuvollziehender Versuch: Sie brauchen ein Trinkglas mit kleinem und eines mit weitem Durchmesser. Fragen Sie doch mal ein fünfjähriges Kind, in welchem Glas (in beiden Gläsern ist die gleiche Flüssigkeitsmenge!) mehr drin sei. Es wird Ihnen antworten: »In dem schmalen, hohen Glas!« Wenn Sie nun vor seinen/ihren Augen die Flüssigkeit in zwei gleichförmige Behälter gießen, so dass das Kind es sehen kann, dass es ganz sicher die gleiche Menge ist, wird es beim nächsten Versuch mit den verschiedenen Gläsern auf seiner Antwort beharren. Auf die Frage hin, wie das denn sein könne, bekam ich bei meinem fünfjährigen Sohn die Antwort: »Da hast du gezaubert!«

Was bedeutet dieser Versuch für die Erkenntnis über die Entwicklung des Denkens? Die Möglichkeiten der logischen Verknüpfung, hier die Koordination von Durchmesser und Höhe des Glases, sind bei Vorschulkindern noch nicht gegeben. Dieses Stadium der kognitiven Entwicklung nennt Piaget *»präoperational«* (ca. 2-7 Jahre). Das Kind befindet sich in der Phase des *»Egozentrismus«*, d.h. dass es noch nicht zwischen psychischen und physischen Ursachen unterscheiden kann.

Ist es möglich, die inneren (Denk-)Handlungen (Operationen) aufgrund der konkreten Anschauung durchzuführen, d.h. logische Zusammenhänge zu erkennen, befindet sich das Kind im *konkret-operationalen* Stadium (ca. 7-11 Jahre). Das Denken löst sich allmählich von der Wahrnehmungsebene.

Erst wenn ein Mensch fähig ist, unabhängig von der konkreten Anschauung, logisch und abstrakt zu denken, hat er das letzte Stadium der *formal-operationalen* Stufe (ca. ab 12 Jahren) erreicht. Solche Entwicklungsfortschritte sind keine bloßen Reifungsprozesse. Sie beruhen vielmehr auf Interaktionen, in denen Denk- und Veränderungsanstöße gegeben werden. Das Lösen von mathematischen Textaufgaben (ohne Anschauungsmaterial) beispielsweise fördert die Entwicklung hin zum formal-operationalen Denken, das bei den meisten Menschen im frühen Jugendalter vorauszusetzen ist.

Grundlegend ist für die kognitive Entwicklung nach Piaget die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Um Objekte erkennen zu können, muss das Subjekt

auf diese im Sinne eines Transformationsprozesses einwirken: wahrnehmen, bewegen, verbinden, auseinander nehmen (Analyse), zusammensetzen (Synthese) etc. Erst aus dieser Interaktion zwischen Subjekt und Objekt erwächst Erkenntnis, wobei das Kind von seiner Geburt an (und die neuere Säuglingsforschung schließt bereits den pränatalen Bereich ein!) aktiv an seiner Entwicklung beteiligt ist.

So vollzieht das Kleinkind in der so genannten *»sensumotorischen Phase«* (ca. 0-2 Lebensjahre; im Zentrum steht die sinnliche Wahrnehmung durch Beobachten und Begreifen, aber auch die Verinnerlichung von Bewegungsabläufen) bereits elementare Entwicklungsschritte: Während der Säugling ganz auf das Betrachten und Begreifen aktueller Wahrnehmungsbilder angewiesen ist, beginnt das Krabbelkind am Ende des ersten Lebensjahres beispielsweise den Schnuller, der eben noch da war, unter der Bettdecke zu suchen. Hier ist es mit der Erkenntnis der *»Objektpermanenz«* in ein Stadium der logischen Rückschlüsse gekommen, so dass mit der Weiterentwicklung des begrifflichen Denkens zunehmend Zusammenhänge entdeckt werden können. Es kann sein, dass beispielsweise ein zweijähriges Kind alle vierbeinigen Tiere *»Hoppa, hoppa«* nennt, wenn einmal ein Pferd mit dieser Bezeichnung benannt wurde. Erst mit erweitertem Differenzierungsvermögen wird es vom Allgemeinen auf das Besondere schließen können.

Während die Studien Piagets für die Religionspädagogik vor allem in der Rezeption und Weiterführung des *»genetischen Strukturalismus«* durch die Arbeiten Kohlbergs (moralische Entwicklung), dann aber in den Konzepten zur religiösen Entwicklung bei Oser/Gmünder und James Fowler wichtig wurden, sind seine Untersuchungen zum *»Weltbild des Kindes«* von hohem religionspsychologischem Interesse.

So zeigt die Antwort des Kindes auf den Umschütt-Versuch *»da hast du gezaubert«*, dass nicht logische Zusammenhänge, sondern Magie, Animismus und Artifizialismus sein Denken bestimmen. Das Abhängigkeitsgefühl zu den Eltern wird in dieser frühen Periode des *»diffusen Artifizialismus«* ganz selbstverständlich transzendiert, indem ihnen magische Kräfte zugeschrieben werden.

Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes nach Piaget

Sabine, zwei Jahre alt, stößt sich mit dem Kopf an der Tür. Daraufhin schlägt sie auf den »Übeltäter« ein und beschimpft sie als »böse Tür!«

Zentral war für Piaget, von der Egozentrizität des kindlichen Denkens auszugehen. So sei es für ein Kind unmöglich, sich in die Perspektive eines/einer anderen hineinzuversetzen. Erst allmählich entwickelt es die Fähigkeit, zwischen

sich selbst und dem anderen zu unterscheiden. Die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt sind noch fließend. Es wird eine teilweise Identität bzw. ein Wirkungszusammenhang zwischen Dingen angenommen, die in keinem kausalen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Auch Gedanken, Träume, Empfindungen, Erfindungen werden außerhalb des Selbst lokalisiert und als real angesehen (Realismus). Gegenstände wiederum werden – so wie bei Sabine – personifiziert und mit Absichten und Bewusstsein vorgestellt (Animismus).

Auch im kindlichen Artifizialismus wird diese Sichtweise fortgesetzt, indem alle Dinge als um den Menschen kreisend angenommen werden: Alles ist von Menschen geschaffen, um eine Funktion für den Menschen zu erfüllen. Das Phänomen der aufgehenden Sonne erklären Kinder beispielsweise so, dass am Ende der Welt ein Mann jeden Morgen die Sonne wie einen Ball hochwirft und abends wieder auffängt (diffuser Artifizialismus).

In dem späteren Stadium des »mythologischen Artifizialismus« (im Schulalter) sucht das Kind nach Deutungen, die die Dinge als zugleich fabriziert und doch lebendig erweisen (z.B. die Sonne wurde vom Menschen mit Hilfe eines Streichholzes gemacht). Ein achtjähriges Kind kann es durchaus als real empfinden, dass sein Kuscheltier Schmerzen oder Hunger verspürt.

Zu dem Zeitpunkt, da es erfährt und erlebt, dass seine Eltern nicht allwissend sind, gerät sein Weltbild jedoch in eine Krise. Der Artifizialismus wird bei Piaget nicht in einen menschlichen oder göttlichen unterschieden, da bis zum Alter von sieben bis acht Jahren beide in eins zu sehen sind. »Loslösung von der Ausschließlichkeitsbindung an die Eltern und Loslösung vom eigenen Standpunkt oder vom Ich, das scheinen die beiden wichtigsten Faktoren zu sein, um das schrittweise Verschwinden des Animismus und des Artifizialismus zu erklären.« (Piaget 1978, 304)

So wie sich das Weltbild Heranwachsender verändert, so ist auch die Gewissensbildung ein Prozess, der psychosozial bedingt ist. Doch kann man über die äußeren Einflüsse hinaus eine strukturelle Entwicklung erkennen, die anthropologisch begründet ist?

Die Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg

Den strukturalistischen Ansatz von Piaget und dessen Untersuchung »Das moralische Urteil beim Kinde« (1937) aufgreifend, konzentrierte Lawrence Kohlberg (1927-1987) in den 50er Jahren sein Forschungsinteresse auf die Moralentwicklung. Kohlberg versuchte nachzuweisen, dass es vergleichbar zur Denkentwicklung des Menschen eine Struktur des moralischen Urteils gäbe. Analog zu Piagets methodischen Ansatz der »klinischen Befragung« arbeitete Kohlberg mit Hilfe von Dilemmageschichten: d.h. ein Proband wird mit einem

Konflikt konfrontiert, zu dem mit Hilfe einer moralischen Abwägung Stellung bezogen wird.

Berühmt wurde das so genannte »Heinz-Dilemma«: Die Ehefrau von Heinz litt an einer lebensbedrohlichen Krankheit und war dringend auf ein Medikament angewiesen. Als sich der Apotheker weigerte, ihm das Medikament zu einem Preis zu geben, den Heinz bezahlen konnte, entschied sich Heinz zum Diebstahl. Ist diese Entscheidung gerechtfertigt? Warum?

Entscheidend ist nun nicht die moralische Position (z.B. »wie würdest du handeln?« oder »welche Entscheidung ist die ethisch richtige?«), sondern die Begründung des moralischen Urteils über den von der Person in der Dilemmageschichte vollzogenen Schritt. Es wird quasi unabhängig von der Einschätzung der zu Grunde liegenden Moral (die ja soziokulturell bedingt sehr unterschiedlich sein kann) eine Metaebene eingenommen, die nach der Struktur moralischen Urteilens fragt.

Beim empirischen Vergleich von Antworten auf diese Dilemmasituation lässt sich mit Kohlberg eine Struktur des moralischen Urteils und seiner Entwicklung erkennen, die in drei Niveaus mit jeweils zwei Stufen zu untergliedern ist:

1. Auf dem ersten Niveau (präkonventionelle Moral) orientiert sich ein Mensch an Autoritäten, die mit Bestrafung bzw. Belohnung auf das Handeln reagieren könnten, d.h. zum Beispiel: Heinz soll das Medikament nicht stehlen, um nicht ins Gefängnis zu kommen!
2. Auf dem zweiten Niveau (konventionelle Moral) urteilt ein Mensch so, dass er sich an den geltenden Normen und Regeln (Konventionen) seines gesellschaftlichen Bezugssystems ausrichtet, d.h. zum Beispiel: Heinz soll nicht stehlen, weil die Gesetze dies verbieten und die Wahrung der Gesetze unsere Gesellschaft vor Chaos schützen!
3. Auf dem dritten Niveau (postkonventionelle Moral) wird nun das gesellschaftliche System selbst kritisch hinterfragt, insofern es gilt, ein höheres moralisches Prinzip wie Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung des Lebens etc. zu erreichen; d.h. zum Beispiel: Heinz darf das Medikament stehlen, denn ein Menschenleben zu retten ist moralisch besser als ein Gesetz einzuhalten.

Präkonventionelles Niveau (soziale Perspektive fehlt weitgehend)

Stufe 1 Heteronom bestimmt	Ziel ist die Vermeidung von vorwiegend körperlich befürchteten Sanktionen (Strafvermeidung). Dies hat blinden Gehorsam gegenüber Autoritäten zur Folge!
Stufe 2 Stärkeres Bewusstsein der eigenen Individualität führt zu Zweck-Mittel-Denken.	Im gegenseitigen Austausch bringt es am meisten, den konkurrierenden Bedürfnissen von sich und anderen gerecht zu werden, wobei der eigene Vorteil (Hedonismus) im Vordergrund steht.

Konventionelles Niveau (soziale Normen gelten unhinterfragt)	
Stufe 3 Perspektivenwechsel: Das eigene Verhalten wird nun aus der Sicht der anderen betrachtet.	Richtig ist, Regeln einzuhalten und den Erwartungen von anderen an die eigene Person gerecht zu werden! Diesem Verständnis liegt ein Bedürfnis nach Anerkennung zu Grunde.
Stufe 4 Größere soziale Bezugssysteme kommen in ihrer Funktion in den Blick.	Es entwickelt sich ein soziales Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft, die Recht und Ordnung gewährleistet.
Postkonventionelles Niveau (wachsende Autonomie und Freiheit)	
Stufe 5 Prinzipiengeleitete Moralität	Gesellschaftliche Regeln und Normen werden kritisch auf ihre ethische Funktion hin geprüft; das Gemeinwohl (Sozialvertrag), aber auch das Recht des Einzelnen spielt eine wesentliche Rolle.
Stufe 6 Universale ethische Prinzipien	Diese empirisch nicht verifizierbare Stufe geht vergleichbar dem Kategorischen Imperativ Kants von einer höheren humanen Vernunft aus.

Kohlbergs Stufenmodell zur moralischen Entwicklung ist nicht unhinterfragt geblieben! Neben dem Vorwurf, dass moralisches Urteilen auf der Grundlage vorgegebener, aber lebensferner Dilemmageschichten nichts mit einer realitätsbezogenen Einsicht in moralische Entscheidungen und schon gar nichts mit dem daraus resultierenden Handeln zu tun habe, hat die nachfolgende Forschung aufgrund empirisch verifizierbarer Anomalien der moralischen Entwicklung (wie auffällige Regressionen in der Adoleszenzkrise oder schwer einzuordnende Schwebezustände zwischen zwei Entwicklungsstufen) das Strukturschema überarbeitet. Kritisiert wurde zudem, dass Kohlbergs Fixierung auf die kognitive Entwicklung dem komplexen Phänomen von Moral, das schließlich die affektive Ebene auch einschließe, nicht gerecht wird. Zu einem Forschungsschwerpunkt feministischer Ethik wurde die basale Kritik Carol Gilligans (Gilligan 1982), einer ehemaligen Mitarbeiterin Kohlbergs, an seinem Anspruch auf universalisierbare und damit geschlechtsneutrale Entwicklungsstufen der Moral. Sie kritisierte nicht nur Kohlbergs Konzentration auf männliche Probanden, sondern stellte sein Stufenschema unter Ideologieverdacht: Ein moralisches Urteil werde umso höher bewertet je abstrakter und prinzipienorientierter seine Beurteilung ausfalle! Diese Sichtweise widerspreche weitgehend dem für Frauen typischen, moralischen Urteil, das sich weniger an Prinzipien als an Beziehungsstrukturen orientiere. Die eher weibliche Moral der Fürsorge (care-Struktur) suche nach kontextgebundenen und kommunikativen Lösungen eines Konflikts, während das oberste Bewertungskriterium eher männlicher Urteilsstruktur von einem Prinzip der Gerechtigkeit ausgehe.

Während Gilligan die Integration beider Moralkonzepte anstrebte, also dass Männer und Frauen zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Urteilsstrukturen vorziehen und so ein komplexeres Moralverständnis entwickeln könnten (Gilligan 2000), entstand in der feministisch-ethischen Forschung eine breite Diskussion um geschlechtsspezifische Moral.



1. Betrachten Sie den Kasten mit Um-springbild: Warum können Sie nur A oder B sehen, doch nicht beide Bilder zugleich? Und was bedeutet ein »sowohl als auch« für die Entwicklung des moralischen Urteils?



2. Diskutieren Sie aufgrund eigener Erfahrungen, ob die Polarisierung von prinzipienorientierter und fürsorgeorientierter Moralentwicklung so haltbar ist.



- Lesen Sie von Kohlberg, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Büttner, G./Dieterich, V.-J.(Hg.)(2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 50-66.
- Lesen Sie den Aufsatz von Buse, G. (1995): Weibliche Moral – feministische Ethik? Zur Bedeutung von Carol Gilligans Thesen über die Moral von Frauen für die aktuelle Debatte um eine feministische Ethik, in: EvErz 47, 262-270.

Die religiöse Entwicklung des Menschen

Religiosität ist lebensgeschichtlich und damit individuell bedingt: nicht nur Kontingenzerfahrungen (wie Krankheit, Tod etc.), sondern auch allgemeine Lebensbedingungen und -veränderungen haben Einfluss auf religiöse Sinn-suche und persönliche Deutungen. Dennoch ist es der Entwicklungspsychologie gelungen, Strukturen einer überindividuellen Entwicklung von Religion aufzuzeigen, die den Anspruch auf Universalität erheben.

Zwei Modelle sind hierbei für die Religionspädagogik grundlegend: »Die Stufen des Glaubens« (stages of faith) von James Fowler und die Entwicklung des religiösen Urteils von Fritz Oser und Paul Gmünder. Obwohl Fowler sein Konzept zeitlich früher entwickelte (engl. bereits 1974), soll zunächst die Entwicklung des religiösen Urteils von Oser/Gmünder beschrieben werden, da es sich eng an Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils anlehnt.

Fritz Oser und Paul Gmünder: Stufen des religiösen Urteils

Angesichts gegenwärtiger Entchristlichung von Religiosität gehen Oser/Gmünder in ihrer Theorie des religiösen Urteils (1984) von einer anthropologisch geltenden Religiosität aus, die sich nicht in einem personalen Gottesbild oder gar in Kirchlichkeit festmachen lassen muss. Um den Gottesbegriff weit zu fassen, sprechen Oser/Gmünder von dem ›Ultimaten‹ als dem letzten Grund menschlicher Anbindung oder dem Letztgültigen, dem Unbedingten und Transzendenten. Entscheidend ist für sie nicht, ob oder in welcher Weise geglaubt wird, sondern wie religiöse Urteile entstehen.

Ihre Frage lautet: Gibt es eine Struktur religiösen Urteilens, die nicht nur unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung, sondern auch in Analogie zur Entwicklung der Kognition zu sehen ist?

Einerseits ja, denn – so die These – basiert religiöse Urteilsfähigkeit auf der Entwicklung von Rationalität und Autonomie des Menschen, andererseits geht jedoch Religiosität als die Suche nach Sinn und Weltverstehen, als ›Tiefenstruktur der Wirklichkeitsbewältigung‹ (Oser/Gmünder 1984, 42) über den kognitiven und moralischen Bereich hinaus.

Oser und Gmünder arbeiten wie Kohlberg methodisch mit Dilemmageschichten: Das berühmte Paul-Dilemma veranschaulicht, dass der Konflikt des religiösen Urteilens weder kognitiv noch moralisch, sondern nur in einer umfassenden Beziehung (von Denken, Sprechen, Fühlen und Handeln) zu einem Letztgültigen geschehen kann. Folgender Konflikt soll beurteilt werden:

Paul, ein junger Arzt, befindet sich in einer lebensbedrohlichen Situation aufgrund eines Flugzeugabsturzes, so dass er zu Gott betet und verspricht – falls er überlebt – seine geplante Zukunft mit Heirat und gut bezahlter Klinikstelle aufzugeben und sein Leben für Menschen in der Dritten Welt einzusetzen. Nachdem er gerettet wurde und zudem für eine aussichtsreiche Stelle ausgewählt wurde, steht er im Konflikt einer Entscheidung.

Die Zuordnung in ein strukturgenetisches Phasenmodell geschieht nicht aus inhaltlichen Gründen, sondern unabhängig davon aufgrund der Begründungsform des Urteils: nämlich wie die Verhältniszuschreibung der Autonomie des Menschen zur Autonomie eines Ultimates (in Bezug auf die Gegensatzpaare Heiligkeit – Profanes, Transzendenz – Immanenz, Freiheit – Abhängigkeit, Sinn – Absurdität, Vertrauen – Angst, Dauer – Vergänglichkeit und Unerklärliches – funktional Durchschaubares) beschaffen ist.

Das Stufenmodell von Oser/Gmünder beschreibt folgende fünf Niveaus, wobei eine Vorstufe als vorreligiöse Haltung angenommen wird: Das Kind kann auf

Stufe Null noch nicht zwischen verschiedenen Wirklichkeiten unterscheiden und daher keine religiösen Urteile fällen.

Stufe 1	Sicht einseitiger Macht und Autorität eines Ultimates (Deus ex machina)
Stufe 2	Sicht der Beeinflussbarkeit alles Ultimates durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. Erste Subjektivität (Do ut des)
Stufe 3	Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimates vom genuin humanen Bereich (Deismus)
Stufe 4	Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimates (Apriorität)
Stufe 5	Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis, in der Ultimates in jedem Handeln Voraussetzung und Sinnggebung bildet; höchste menschliche Autonomie (Kommunikativität)

aus: Stufen des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder 1984, 87f.

Vergleichbar dem moralischen Niveau bei Kohlberg ist die Strafvermeidung die Motivation des religiösen Urteils auf Stufe 1, wobei der Mensch in absoluter Abhängigkeit (Heteronomie) zu einem autonom vorgestellten Gott (bedingt durch das Gefühl des unbedingten Angewiesenseins auf die Eltern im frühen Kindesalter) steht.

Sowohl Rationalität als auch Autonomie des Menschen haben zugenommen, wenn auf Stufe 2 konditional (in einer wenn-dann-Struktur) geurteilt wird. Im Sinne eines ›do ut des‹ wird mit Gott verhandelt, werden Leistungen und Verzichtszusagen versprochen, um im Gegenzug Bitten erfüllt zu bekommen. Die Möglichkeit der Beeinflussbarkeit Gottes zeigt, dass die Eigenständigkeit des Subjekts stärker in den Blick kommt.

Diese Entwicklung hat sich auf Stufe 3 dann deutlich fortgesetzt: Hier sieht sich der Mensch in Unabhängigkeit zu Gott und schließt die Möglichkeit eines Handels aus. Grund hierfür kann sein, dass auf der zweiten Stufe zunehmend die vermeintliche Beeinflussung bzw. Bestechlichkeit Gottes als ein religiöser Irrtum realisiert wird.

Die Enttäuschung hierüber führt nicht selten zu einem – gerade in der Pubertät – offensichtlichen Beziehungsabbruch im Sinne absoluter Autonomie bzw. einer deistischen Gottesvorstellung, d.h. der Mensch meint, es gäbe Gott, aber dieser habe keinen Einfluss auf die Welt. Diese Trennung von Gott und Mensch wird auf Stufe 4 zugunsten eines neuen Freiheitsbegriffs aufgehoben: die Fähigkeit zur Selbstreflexion bewirkt einen Zugewinn an Autonomie, der als negative Freiheit von (auch selbst auferlegten) Zwängen verstanden wird.

Dieser in seiner Negativität gefangene Freiheitsbegriff als ›Freiheit von‹ wird in Stufe 5 positiv zugunsten einer ›Freiheit zu‹ aufgelöst. Höchste menschliche Autonomie befähigt den Menschen nunmehr zur Intersubjektivität und Kommunikativität. Die Beziehung zum Ultimate kann nicht länger abgelöst von

menschlichen Beziehungsstrukturen verstanden werden. Der Grund aller Freiheit und auch der Impuls zum sozialen Engagement für die Freiheit aller Menschen wird in Gott gesehen.

Auf das Stufenschema folgt eine hypothetische Stufe 6, die universalisierend die rechtfertigungstheologische Prämisse der Freiheit auf das Angenommensein aller Menschen durch Gott gründet und im Sinne einer Allversöhnung Christen wie Nichtchristen ins Heilsgeschehen einschließt.

Auffallend ist die empirisch verifizierte, strukturierende Kraft des Alters in den ersten 25 Lebensjahren, die unabhängig vom soziokulturellen und religiösen Hintergrund der Befragten zur Geltung kommt. Während die letzten beiden Stufen keiner spezifischen Altersgruppe zugewiesen werden können, sind Kinder im Grundschulalter regelhaft den Stufen 1 und 2 zuzuordnen. Die Zuschreibung zu Stufe 3 beginnt im Alter von elf Jahren stetig zuzunehmen, um im Erwachsenenalter von 20-25 Jahren (bei einem Anteil von ca. 10 % der Antworten auf Stufe 4) die bestimmende Phase des frühen und mittleren Erwachsenenalters auszumachen (vgl. Grafik bei Schweitzer 1991, 128). Interessanterweise scheint im Alter eine rückläufige Tendenz der Stufenabfolge einzutreten, die als ›Zweite Naivität‹ (Paul Ricoeur) bekannt ist.

Welche religionspädagogische Relevanz kommt diesem Entwicklungsmodell zu? Wie Bucher und Oser empirisch zeigen konnten (Bucher/Oser 1987a), hat die strukturge-netische Theorie zur religiösen Entwicklung für die Arbeit mit biblischen Texten weitreichende Folgen: So ist nicht nur rezeptionsästhetisch die aktive Rolle des Lesers/der Leserin in die Auslegung eines Textes einzubeziehen, sondern eben auch die jeweilige Stufe der religiösen Entwicklung. Für das Verstehen von Gleichnissen ist es demnach elementar, nicht nur die kognitive Entwicklung (also die Fixierung auf die Bildhälfte im konkret-operationalen Stadium) einzubeziehen, sondern auch die Entwicklung der religiösen Urteilsbildung mit zu bedenken. So ist es beispielsweise für Kinder auf der ersten Stufe nicht möglich, die neutestamentliche Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.) so zu verstehen, dass der Weinbergbesitzer Gott sein könnte, da Gott doch sicher denen, die mehr gearbeitet haben, auch gerechterweise mehr Geld geben würde! Problematisch wird es, wenn auf der exegetischen Deutung (hier wurde für die meisten Kommentare die Stufe 4 verifiziert!) beharrt, die Kinder den Transfer im Blick auf ihr Gottesbild leisten sollen und es hier zwangsläufig zu Missverständnissen und Verwirrungen kommen muss, wie z. B. der Ärger darüber, dass Gott so ungerecht sei!

Rezeptionsästhetik

Nicht nur ein Text ist in einen spezifischen Kontext (historisch-kritische Methode z. B. für die Arbeit an biblischen Texten) eingebunden, sondern auch seine Leser und Leserinnen. Die Kommunikationswissenschaft hat die aktive Rolle des Empfängers (Rezipienten) von Botschaften herausgestellt und damit die Rede von der Bedeutung eines Textes (Sender) kritisch hinterfragt. Die Rezeptionsästhetik (Warning 1975) betont die schöpferische Aktivität eines Subjekts beispielsweise beim Lesen eines Textes, diesen nämlich in den eigenen Sinn- und Verstehenshintergrund einzupassen.

Lesetipp: Huizing, K./Körtner, U. H. J./Müller, P. (1997): Lesen und Leben. Drei Essays zur Grundlegung einer Lesetheologie, Bielefeld.



1. Beschreiben Sie zu jeder Stufe des Modells eine adäquate Antwort auf das Paul-Dilemma. Mögliche Antworten finden Sie bei Schweitzer, F. (1991): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, 121-137.

2. Auch die Wunderdidaktik im Religionsunterricht ist umstritten: Diskutieren Sie mit Hilfe Ihres entwicklungspsychologischen Wissens, welche Gründe für oder gegen die Vermittlung von Wundertexten in der Grundschule sprechen.

Lesen Sie hierzu: Kollmann, B.: *Neutestamentliche Wundergeschichten: biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis*, Stuttgart u. a., 178 ff.

3. Diskutieren Sie das Problem der Gleichnisdidaktik.

Lesen Sie hierzu einleitend den Artikel von Kropac, U.: *Biblisches Lernen*, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.) (2001): *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München, 385-401.



Weiterführend empfiehlt sich: Bucher, A. A./Oser, F. (1987): »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...«. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturge-netischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.), in: *ZfPäd* 33, 167-183.

Charakteristisch für Fowlers Entwurf ist die Komplexität seines Modells: Er verknüpft das strukturgenetische Modell der Entwicklung des Denkens (Piaget) und des moralischen Urteils (Kohlberg) mit dem persönlichkeitspsychologischen Ansatz von Erik H. Erikson. Damit nimmt er der Kritik eines reduktionistischen, da nur auf die kognitive Dimension begrenzten Menschenbildes, den Wind aus den Segeln.

Deutlich wird dies an der Wahl seines Untersuchungsgegenstands und an seiner Methodik. Fowler entwirft nicht wie nach ihm Oser/Gmünder eine Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils, das sich eng an die kognitivistischen Theorien anlehnt, sondern er weitet den Rahmen, indem er vom Begriff des Glaubens ausgeht. Glaube (faith) ist für Fowler weniger ein Substantiv als ein Verb, denn es sei vorrangig durch seine aktive, sinnschaffende (meaning making) Funktion zu verstehen: »In seinem Bestreben, uns auf diese letzten Bedingungen unserer Existenz hin auszurichten, umfasst der Glaube drei wichtige Formen des Konstruierens: 1. ein bestimmtes Muster des Erkennens [...]; 2. ein bestimmtes Muster des Wertens [...]; 3. ein bestimmtes Muster der Sinnkonstruktion [...]« (Fowler 1989, 81).

»Faith« ist als »Lebensglauben« (vgl. Nipkow 1983, 174) eine Lebenseinstellung, die die ganze Person in ihrem Streben nach Sinn umfasst (theologisch: fides qua creditur) und abzugrenzen von »belief« als einem Für-Wahr-Halten bestimmter Glaubensinhalte (fides quae creditur). Entsprechend dem weit gefassten Glaubensbegriff glaubt jeder Mensch, unabhängig von seinem Alter, seiner religiösen oder konfessionellen Bindung oder Nichtbindung.

Fowlers Herangehensweise ist methodisch nicht nur anspruchsvoll, sondern geradezu kompliziert. Uneindeutigkeiten in den Ergebnissen seiner Auswertungen sind vorprogrammiert, doch plausibel: So muss die Komplexität des Gegenstands »Glaube« die Akzeptanz von vorläufigen, nur annäherungsweisen bzw. schwer zu kategorisierenden Ergebnissen einschließen. Methodisch arbeitete Fowler so, dass er mit seinen ProbandInnen halboffene Interviews von 2,5 Stunden Dauer führte, in denen deren Leben, Schlüsselerlebnisse, Beziehungen, Werte, religiöse Erfahrungen und Deutungen zur Sprache kamen. Sein Ziel, universalisierbare Strukturen der Glaubensentwicklung (faith development) zu erkennen, verfolgte er, indem die InterviewpartnerInnen sowohl vom Alter, Geschlecht, religiöser Orientierung, beruflichem und sozialem Hintergrund her äußerst disparat gewählt wurden.

Sein Stufenschema unterteilt Fowler in sechs Niveaus, wobei in einer Vorstufe »Erster Glaube« (primal faith) dem Kind noch vor dem Spracherwerb eine Form von Glauben im Sinne von Vertrauen zugesprochen wird.

Stufe 1	Intuitiv-projektiver Glaube: Da das Kind erst mit wachsendem Spracherwerb ein Wirklichkeitsverständnis entwickelt, das Phantasie und Reales unterscheiden kann, ist die religiöse Vorstellungskraft vorrangig durch die Einflüsse der nahen Bezugspersonen bestimmt. Religiöse (Be-)Deutungen, aber auch Ängste sind noch wenig kommunikabel und logisch.
Stufe 2	Mythisch-wörtlicher Glaube: Die Offenheit der Kinder für (biblische) Geschichten, die sie in ihrem konkret-operationalen Denken wörtlich (noch nicht symbolisch) verstehen, gibt Impulse zu einem Blickwechsel, die Perspektive anderer einzunehmen und damit die bisherige Egozentrik beginnend zu überwinden. Mit Hilfe der Erzählungen bahnt sich gesellschaftliches, geschichtliches und Raum-Zeit-Vorstellungsvermögen an.
Stufe 3	Synthetisch-konventioneller Glaube: Diese für das Jugendalter charakteristische Phase schließt einerseits die Orientierung an vorgelebten Deutungen und Vorbildern ein und andererseits die Suche nach einer Verknüpfung (Synthese) für die eigene Person. Es liegt noch eine weitgehende Abhängigkeit von Autoritäten und mangelnde Kritikfähigkeit vor.
Stufe 4	Individuierend-reflektierender Glaube: Erst im späten Jugendalter ist die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und kritischen Distanznahme gegenüber bisherigen Autoritäten und Traditionen möglich. Die Herausbildung eines Identitätsbewusstseins befähigt zur Selbstrelativierung als Bedingung dafür, Glaubensaussagen zu hinterfragen, biblische Geschichten zu entmythologisieren und zur Eigenverantwortlichkeit zu kommen.
Stufe 5	Verbindender Glaube: Kennzeichen dieser Stufe ist die Kommunikations- und Dialogfähigkeit, die nicht vorschnell bewertet (Schwarz-Weiß-Malerei), sondern kontextuell denkt und nach Hintergründen und Bedingungen fragt. Der Wahrheitsbegriff wird relativiert.
Stufe 6	Universalisierender Glaube: Diese höchste Stufe ist nahezu beispiellos (Mahatma Gandhi und Mutter Theresa werden genannt) und wird beschrieben als Phase der Auflösung jeglicher Egozentrik aus Liebe und höchster Ehrfurcht vor dem Sein.

Positiv ist zunächst festzustellen, dass Glaube nach Fowlers Entwicklungsschema ein wandelbarer Prozess ist: die theologische Vorstellung, dass Glaube – von Gott geschenkt – unveränderlich sei, muss daher erweitert werden zugunsten einer Glaubensgenese, die kontextgebunden ist: das aber »bedeutet für die Kirchen und für pastorale Tätigkeit, dass sie Bedingungen und Anregungen zur Verfügung stellen muss, um Entwicklung im Glauben zu unterstützen und zu fördern« (Klessmann 2004, 514).

Hinsichtlich der strukturellen Kriterien seiner Auswertung (vgl. Schweitzer 1987, 141f.), die nach Logik, Rollenübernahme, Form des moralischen Urteils, Grenzen des sozialen Bewusstseins, Verortung von Autorität, Form des Weltzusammenhangs und Symbolfunktion fragen und klassifizieren, erfährt Fowlers Modell Kritik. Ob diese Aspekte wirklich dem Glaubensbegriff gerecht werden (z.B. scheint die emotionale Dimension weitgehend ausgeklammert) und wie eindeutig die Antworten zu kategorisieren und dann auf einer Stufe zu verbinden sind, bleibt hinterfragbar und empirisch unsicher.

Problematisch ist zudem der Anspruch auf Universalisierbarkeit der Stufenabfolge bei einer gleichzeitigen inhaltlichen Ausrichtung, die doch deutliche Züge christlicher Prägung in sich birgt.



Lesen Sie die einführenden und kritischen Aspekte zu Fowlers Stufenmodell bei Schweitzer, F. (1991): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, 137-167 (mit weiterführenden Literaturangaben).



Diskutieren Sie die Frage, ob Glaube nach protestantischem Verständnis überhaupt wachsen kann. Steht die Rechtfertigungstheologie gegen ein Wachstumsmodell oder müssen wir hier zwischen Rechtfertigung und Heiligung unterscheiden?

Lesen Sie dazu den klärenden Aufsatz von Karl Ernst Nipkow, *Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens*. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: Müller, H.-M./Rössler, D. (Hg.) (1983): *Reformation und Praktische Theologie*, Göttingen, 161-189.

Entwicklungspsychologische Stufenmodelle in der Religionspädagogik

Religiöse Entwicklung ist zum einen individuell bestimmt im Zuge lebenslanger Erfahrung und Deutung, zum anderen aber auch ein Prozess, der verallgemeinerbare und typisierbare Strukturen aufweist.

Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
an keinem wie an einer Heimat hängen,
der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.

Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,
nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.

(aus: Hermann Hesse, *Stufen*)

Welche konstruktiven Impulse kann die Religionspädagogik für Theorie und Praxis aus den Strukturtheorien ziehen? Unterrichtspraktisch haben sie eine basale Bedeutung für die Vorbereitung von Religionsstunden: so werden im Rahmen einer Analyse des didaktischen Bedingungsfeldes nicht nur die sozio-kulturellen, sondern auch die anthropogenen Faktoren der spezifischen Klasse einbezogen, d.h. es wird altersspezifisch der Rahmen des anzunehmenden kognitiven, moralischen und religiösen Niveaus einbezogen. Religionsdidaktisch bedeutsam ist, dass Kinder religiöse Fragen und Interpretationen so assimilieren, dass diese in die ihnen verfügbaren Strukturen des Verstehens passen bzw. eingefügt werden können (Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl/Krupka 1995, 17). Mit Hilfe der Theorien religiöser Entwicklung können Assimilationsprozesse also kalkulierbarer werden. Dies kann der Gefahr eines un- bzw. missverständlichen Unterrichts vorbeugen, denn nicht selten sind Kinder durch Vorgaben der Lehrerinterpretationen, die ihrer Entwicklungsstufe nicht entsprechen, überfordert.

Demgegenüber lässt die Einsicht in die Individualisierung von Lernprozessen vor einer pauschalen Kategorisierung der Kinder warnen: Oft erweist sich eine Klasse in ihren Verstehensmöglichkeiten als heterogen, so dass der Blick auf jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung nicht zu kurz kommen darf. Schließlich ist mit zu bedenken, dass auch außerschulische Anregungen (z.B. Familienreligiosität) dem Kind Anlass geben, seine Glaubensentwicklung zu vollziehen und dass zudem diese Entwicklung natürlich komplexer zu verstehen ist als die Stufenschemata suggerieren.

Schließlich steht religiöse Bildung vor der Herausforderung, Entwicklungsprozesse nicht nur zu begleiten, sondern auch in Gang zu setzen.

Interessanterweise kann durch den Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht die Weiterentwicklung der religiösen Entwicklung gefördert werden: So zeigte Oser (Oser 1990), dass die wertfreie Diskussion um religiöse Konflikte im Vergleich zu Kontrollklassen stimulierend wirkt.

Im Sinne der strukturalistischen Theorien können Lernprozesse nach dem Prinzip »n+1« initiiert werden: Durch entsprechende Fragen und Diskussionen werden Anregungen gegeben, um eine neue Ebene des Verstehens zu erreichen. Dies hat eine höhere Autonomie der Subjekte in ihren religiösen Anschauungen zum Ziel.

Konzeptionell grundlegend ist hierbei die Einsicht, dass Kinder nicht Adressaten theologischer Inhalte oder vorgegebener Deutungen sind, sondern in ihrem jeweiligen Verstehenshorizont wahr- und ernstgenommen werden (→ Kap. 3.3–3.5).

Im Sinne der Rezeptionsästhetik ist das Kind in seiner aktiven, schöpferischen Tätigkeit im Umgang mit biblischen Texten zu bestärken und religionspädagogisch zu begleiten – selbstverständlich auch indem weiterführende Perspektiven diskursiv eingebracht werden.

Problematisch für alle Stufenmodelle bleibt deren implizit hierarchischer Charakter: Beinhaltet eine Weiterentwicklung nicht zwangsläufig auch eine Höherentwicklung? Biblisch bekannt sind zwar Wachstumsbilder für den Glauben (z.B. Ps 1,3), doch keine Gewichtungen. Auch wenn dem Vorwurf einer Wertung zum Teil widersprochen wurde, setzt das Stufenmodell doch Assoziationen an eine Himmelsleiter – je höher, desto besser! – frei.

Die Unterschiedenheit der Stufen ist bedingt durch eine qualitativ andere Form des Urteils, die ein differenzierteres Bewusstsein zur Voraussetzung hat. Positiv impliziert ein stufenweiser Aufbau die unabdingbar aufeinander aufbauende Reihenfolge (invariante Sequenz), die einschließt, dass kein Schritt übersprungen werden kann. Und doch stellt sich die Frage, ob nicht weitere Modelle nötig wären, die Komplexität von Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen und gleichzeitig die uneingeschränkte Wertigkeit jeder einzelnen lebensgeschichtlich bedingten Stufe zu gewährleisten.



1. Diskutieren Sie Vor- und Nachteile von Stufenmodellen zur menschlichen Entwicklung.

Gibt es Bilder, Symbole, Gesten, die für Ihre eigene religiöse Entwicklung veranschaulichend denkbar wären? Haben Sie Mut zu einem spielerischen Ausdruck und zur reflektierenden Diskussion.

Vertiefend können Sie dazu lesen: Moran, G.: *Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums*, in: Büttner, G./Dieterich, V.-J. (Hg.) (2000): *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart, 159–174.

2. Beschäftigen Sie sich mit der vor allem von Karl Helmut Reich vorgestellten Entwicklung komplementären Denkens als einer Denkentwicklung, die zwei gegeneinander stehende Aussagen in Einklang zu bringen versucht (so z.B. die Zweinaturenlehre oder die Spannung zwischen naturwissenschaftlichen und religiösen Schöpfungsvorstellungen).

Für SpezialistInnen empfiehlt sich hierzu die Lektüre von:

Fetz, R. L./Reich, K. H./Valentin, P.: *Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, in: Schmitz, E. (Hg.) (1992): *Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Forschung*, Göttingen u. a., 101–130.

2.4 Religionspädagogik und Gender-Perspektive

Elisabeth Naurath

»Bitte nichts Feministisches!« – so lautet die gegenwärtige Parole von Studentinnen in religionspädagogischen Seminaren. Der feministische Aufbruch der Müttergeneration befindet sich momentan in der zu erwartenden Gegenbewegung. Doch schon in der ersten Sitzung eines nun »genderorientiert« genannten Seminars holen uns die »alten« Frauenthemmen wieder ein: zum Beispiel bei der Reflexion der Frage, warum sie sich ausgerechnet für das Grundschulstudium entschieden haben. Plötzlich werden Fragen wie Selbstbewusstsein, Erwartungen der Eltern oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Zukunftsproblem reflektiert und wir sind mitten in der geschlechtsspezifischen Diskussion – ohne das Reizwort »feministisch« zu gebrauchen.

Dieses Streiflicht in die universitäre Praxis spiegelt eine wissenschaftstheoretische Entwicklung wider: Die Feministische Religionspädagogik als Zweig der Feministischen Theologie hat sich zu einer gender-orientierten oder gender-reflektierenden Religionspädagogik entwickelt. Sie nimmt damit das grundlegende Konzept des Feminismus auf, dass die Reflexion der Frauenwirklichkeit die der Männer mit einschließt und sich letztlich befreiungstheologisch für beide Geschlechter versteht (→ Kap. 6.3).

Die Entwicklung von Frauen- zur Geschlechterforschung ist zum einen Ausdruck der wissenschaftlichen Notwendigkeit, auch die Lebenswirklichkeit von Jungen und Männern einzubeziehen, und zum anderen Ausdruck der politischen Forderung nach Gender-Mainstreaming (Art. 2 und 3 des EG-Vertrags mit dem Anspruch, die Gender-Thematik in alle Entscheidungsprozesse einzubeziehen) nachzukommen.

Hierbei wird nicht nur das biologische (sex) vom sozialen (gender) Geschlecht unterschieden, sondern auch von »doing gender« gesprochen, d.h. dass sich Männer und Frauen aktiv an der Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens beteiligen und nicht nur passiv zu Männern oder Frauen gemacht werden. Wir leben in einem »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit« (Hageman-White 1988), das auf einer historisch und kulturell gewachsenen Rollenzuschreibung und Normierung von männlicher und weiblicher Identität basiert, wobei die Machtverhältnisse zu Gunsten der Männer konsti-